

# Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 21, Nummer 2 (Oktober 2016)

---

## Ein Blick hinter die Kulissen: SeiteneinsteigerInnen und ihre kognitiven Fähigkeiten bei der Textarbeit – das LAWA-Projekt

**Franziska Prüsmann**

Germanistische Didaktik

Department III

Universität Vechta

Driverstraße 22-26

D-49377 Vechta

E-Mail: [franziska.pruesmann@uni-vechta.de](mailto:franziska.pruesmann@uni-vechta.de)

**Abstract:** Häufig ist eine Eingliederung der sogenannten SeiteneinsteigerInnen in das hiesige Schulsystem an eine defizitorientierte Betrachtung der noch nicht vorhandenen Deutschkenntnisse gekoppelt. Das qualitativ ausgerichtete Forschungsprojekt LAWA (*Language Awareness* – Mehrsprachige Fähigkeiten wahrnehmen) verfolgt u.a. die Zielsetzung, vorhandene kognitive Potentiale der SeiteneinsteigerInnen hinsichtlich ihrer Textkompetenz zu erfassen und aufzuzeigen. Eine erste Pilotierung zeigt, dass durch eine differenzierte Herangehensweise solche Potentiale zum Vorschein kommen, die durch die noch eingeschränkten Mitteilungsfähigkeiten im Deutschen nicht augenscheinlich erkennbar sind. Durch (fremd-)sprachliche Lernerfahrungen verfügen die SchülerInnen über bestimmte sprachenübergreifende Fähigkeiten, die ihnen bei der Textarbeit im Deutschunterricht helfen bzw. helfen könnten.

Integration programmes for multilingual learners often concentrate on learners' language deficits instead of taking their abilities into account. The project LAWA (Language Awareness – focusing on multilingual abilities) therefore examines those cognitive abilities – especially in regard to textual understanding – that multilinguals acquire through their learning experiences of first and second languages. In this paper first results on cognitive abilities are discussed: Acknowledging and working with these learners' abilities would be helpful to integrate multilinguals into German schools.

**Schlagwörter:** SeiteneinsteigerInnen, kognitive Fähigkeiten, Textkompetenz, Lernstrategien, Lernerorientierung, Methodentriangulation: multilinguals, cognitive abilities, textual skills, learning strategies, learner-centered learning, triangulation

### 1. Theoretischer Hintergrund

Beim Erwerb von Fremdsprachen scheint die Schülerschaft, die (auch) eine andere Erstsprache als Deutsch erworben hat, über ein Potenzial zu verfügen, das es ihr ermöglicht, überlegene Leistungen in den Leistungstest [sic!] im Englischen zu erzielen (Hesse, Göbel & Harting 2008: 228).

Auffallend bessere Leistungen im Fach Englisch von mehrsprachigen LernerInnen sowie SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache im Vergleich zu Gleichaltrigen mit Deutsch als Erstsprache sind ein zentrales Ergebnis der bundesweit durchgeführten DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)<sup>1</sup> (vgl. Hesse et al. 2008). Lernende, die als SeiteneinsteigerInnen in das deutsche Bildungssystem kommen, verfügen oft über Sprach- und Sprachlernerfahrungen sowie über Kompetenzen im Umgang mit Texten aus dem Unterricht im Herkunftsland (vgl. Doff & Giesler 2014; Ezhova-Heer 2011). Je nach schulischen Traditionen und Gegebenheiten wissen die SchülerInnen z.B., wie sie ihren Leseprozess strukturieren, wie sie wichtige Informationen aus einem Text herausfinden oder wie sie sich unbekannte Wörter herleiten.

Die Fremd- und Mehrsprachenforschung hat dieses sprachenübergreifende Potential erkannt und spricht sich zunehmend gegen eine strikte Trennung von Erst-, Zweit- und Fremdsprachenunterricht aus, sodass gesammelte Lern- und Spracherfahrungen, Strategien sowie (meta-)kognitives Wissen beim weiteren (Fremd-)Spracherwerb genutzt werden können. Zu nennen sind hier

u.a. Vorschläge zum Gesamtsprachencurriculum (vgl. Hufeisen 2010), Tertiärsprachenunterricht (vgl. z.B. Marx 2005), interkomprehensiven Unterricht (vgl. z.B. Bär 2009) und zum *Language-Awareness*-Ansatz (vgl. Hawkins 1991).

Das mitgebrachte Sprachlernpotential findet im regulären Deutschunterricht allerdings eher selten Anknüpfungspunkte. Die DESI-Studie bestätigt im Leistungstest Deutsch deutlich schlechtere Ergebnisse. Als eine mögliche Ursache gilt, dass im Deutschunterricht die Sprache als solche, im Gegensatz zum Englischunterricht, weniger fokussiert wird (vgl. Hesse et al. 2008). Zudem fehlen in der Deutschdidaktik Konzeptionen, wie vorhandene Kognitionen systematisch in den Unterricht integriert werden könnten. Dieses Forschungsdesiderat greift das Projekt LAWA auf. Ziel ist es, erstens vorhandene Fähigkeiten bei der Textbe- und -verarbeitung aufzuzeigen und zweitens Fördermaßnahmen zu entwickeln, die an den Kenntnissen der mehrsprachigen Lernenden systematisch ansetzen.

Der folgende Artikel stellt den ersten Teil des Forschungsprojektes LAWA vor. Dazu gehören das Darlegen des Forschungsdesigns und der methodologischen Herangehensweise (Kap. 2). Anschließend werden die kognitiven Fähigkeiten im Kontext der Textbe- und -verarbeitung exemplarisch anhand einer Einzelfallanalyse aufgezeigt (Kap. 3) und ergebnisorientiert reflektiert (Kap. 4).

## 2. Das Forschungsprojekt LAWA: *Language Awareness* – Mehrsprachige Fähigkeiten wahrnehmen

Im Deutschunterricht und in nahezu allen Fächern stützt sich die Wissensvermittlung auf Texte. Textkompetenz gilt dabei als Schlüsselqualifikation für Schulerfolg (vgl. Michalak 2010: 141), denn mit nur unzureichend ausgebildeter Textkompetenz kann dem regulären Unterricht kaum gefolgt werden. Ein solcher Wissenserwerb durch Texterschließung ist kein ausschließlich deutschsprachiges Phänomen, sondern eine global übliche Herangehensweise in literal ausgerichteten Bildungssystemen (z.B. Ezhova-Heer 2011: Untersuchungen mit russischsprachigen Aussiedlerjugendlichen). Vor diesem Hintergrund interessiert im Rahmen des LAWA-Projektes, welche diesbezüglichen Fähigkeiten und Schulerfahrungen der Textbe- und -verarbeitung SeiteneinsteigerInnen aus vorher gelernten/erworbenen Sprachen mitbringen. Mit SeiteneinsteigerInnen werden in diesem Kontext mehrsprachige Lernende bezeichnet, die bereits in ihrem Erstsprachenland zur Schule gegangen sind und in das hiesige Schulsystem eingegliedert werden.

Den Ausgangspunkt für weitere Überlegungen bildet folgende Forschungsfrage: *Wie bewältigen SeiteneinsteigerInnen die Herausforderung ‚Textkompetenz‘ in der Schule?*

### 2.1. Forschungsdesign

Eine Pilotierung der Erhebungsinstrumente mit zwei LernerInnen erfolgte von Mai und bis Juli 2014 an einem DaZ-Zentrum. Nach einer inhaltlichen und methodischen Auswertung, aus der sich leichte Modifizierungen innerhalb der Methoden ergaben, wurde in der ersten Jahreshälfte 2015 die Haupterhebung durchgeführt. Sechs in den Regelunterricht integrierte SeiteneinsteigerInnen aus zwei verschiedenen Gemeinschaftsschulen, nahmen an der Studie teil. Eine dritte Erhebung mit vier mehrsprachigen SchülerInnen eines Gymnasiums findet zwischen Mai und Juli 2016 statt, sodass abschließend zwölf Lernerdatensätze vorliegen werden. Folgende Tabelle zeigt die Phasen des Forschungsprojektes im Überblick:

Tab. 1: Planungsphasen des Forschungsprojektes LAWA

1.TEIL LAWA-PROJEKT				
(Erfassung von Sprach- und Lernpotential der SeiteneinsteigerInnen)				
Phase	1. Erhebung Auswertung/ Überarbeitung (Pilotierung)	2. Erhebung Auswertung (Hauptstudie)	3. Erhebung Auswertung (Folgerhebung)	Ergebniszusammenführung
Erhebungs- zeitraum	Mai – Juli 2014	Jan. – Mai 2015	Mai – Juli 2016	
Erhebungs- und Auswer- tungs- instrumente	Fragebogen I (Auswahl ProbandInnen) Hinweise zur Auswertung			Zusammenführung der Einzelfall- analysen, Typenbildung
	Fragebogen II Zusammenschau			
	Paper-Pencil-Test (Sachtextzusammenfassung) Kriterienkatalog			
	Leitfadengestütztes Interview Qualitative Inhaltsanalyse			
Anzahl Pro- bandInnen	2	6	4	12
Schulform	DaZ-Zentrum	Gemeinschafts- schule	Gymnasium	Keine Spezifizierung

## 2.2. Methodentriangulation: Fokussierung des Einzelfalls

Das bisher nicht systematisch erforschte Untersuchungsfeld und die daraus resultierende übergeordnete Forschungsfrage erforderten ein exploratives Vorgehen im Rahmen der qualitativen Sozialforschung. Unterschiedliche Erstsprachen, unterschiedliche Fremdsprachenerfahrungen und unterschiedliche Schul- und Lernhintergründe der SchülerInnen sowie die Herausforderung, dass keine gemeinsame erstsprachliche Sprachbasis zwischen LernerInnen und Forscherin zur Verfügung steht, machten individuelle methodische Herangehensweisen im Sinne einer Einzelfallanalyse unumgänglich. Eine solche Einzelfallbetrachtung meint in diesem konkreten Fall: eine Methodenkombination (vgl. Aguado 2014), eine Lernerorientierung (Fokussierung des individuellen Lernprozesses) (vgl. Marx 2004) und eine Kombination aus intro- und retrospektiven Datenerhebungen (vgl. Mißler 1999). Die Datengewinnung erfolgte in vier aufeinanderfolgenden Schritten:

### (1) Fragebogen I

Die ProbandInnen wurden mithilfe eines ersten Fragebogens ausgewählt, der neben sprachlichen und schulischen Hintergründen auch Kompetenzen im Beschreiben und Erläutern erfasst, während verschiedene Aufgabentypen bewältigt werden. Voraussetzung für die Teilnahme an der LAWA-Studie waren ausreichende deutschsprachige Kenntnisse und die Fähigkeit, über Handlungsvorgänge kommunizieren zu können.

### (2) Fragebogen II

Ein zweiter Fragebogen knüpft an den eher allgemeinen Informationen zum Sprachenunterricht des Auswahl-Fragebogens an und fragt vordergründig nach konkreten Einschätzungen und Wahrnehmungen beim Sprachenlernen im Herkunftsland und in Deutschland. Hierfür wurden sowohl offene als auch geschlossene Fragen entwickelt. Orientierungspunkte boten Konzeptionen aus dem Kontext des Fremdsprachenlernens: Behr (2007) zum sprachenübergreifenden Lernen und Bär (2009) zur Erfassung von Sprachbiografien. Neu war die Adaption und Berücksichtigung der spezifischen Situation der SeiteneinsteigerInnen.

### (3) Paper-Pencil-Test

Ein Paper-Pencil-Test wurde mit der Zielsetzung eingesetzt, konkrete Strategien und Verfahren bei der Textbe- und -verarbeitung einzusehen. Dafür erhielten die ProbandInnen eine Schreibaufgabe zu einem vorgegebenen Primärtext. Der Vorteil einer solchen

konkreten Handlungssituation liegt darin, dass es zweitrangig ist, ob die LernerInnen sich ihrer Aktivitäten bewusst sind oder nicht und ob sie diese sprachlich kommunizieren können bzw. wollen oder nicht. Ihre tatsächlichen Vorgehensweisen werden analysiert (vgl. Gläser-Zikuda 2001: 89; Mandl & Friedrich 2006: 12-13).

Der Primärtext beschreibt in Form eines Informationstextes die Geschichte des Unternehmens Ritter Sport, stammt aus einem DaF-Lehrwerk und ist der Kompetenzniveaustufe A2 zuzuordnen (vgl. Sander, Braun, Doubek, Fügert & Vitale 2011: 142). Der Text hat mit 284 Wörtern eine kontextangemessene Länge, unterstützt das Leseverstehen mit thematisch passenden Fotos und mit Orientierungsmöglichkeiten in Form von Jahreszahlen und Temporalien. Neben kleinen inhaltlichen Veränderungen wurde folgender Arbeitsauftrag ergänzt: *Lies den Text und schreibe in eigenen Worten die wichtigsten Informationen auf.* Die wichtigsten Informationen aus einem Text zu entnehmen, weiterzuverarbeiten sowie komprimiert und in eigenen Worten wiederzugeben, erfordert ein Zusammenspiel aus Lese- und Schreibkompetenzen und gilt als äußerst anspruchsvolle Tätigkeit. Die zusammengefassten Texte bilden dabei einen Indikator zum Textverstehen (vgl. Ballstaedt 2006). Zu beachten ist jedoch, dass sprachliche Unregelmäßigkeiten nicht gleichzeitig auch auf inkohärente Verstehensleistungen schließen lassen (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008: 83).

Deshalb ist es notwendig, über die klassischen Textanalyseverfahren hinaus (z.B. Nussbaumer 1996: Züricher Textanalyseraster), sprachensible Kriterien zur Beschreibung von Textkompetenzen zu berücksichtigen. In diesem Kontext ist ein weiteres Forschungsvorhaben in Planung. Die bisherigen Zusammenfassungen wurden zum einen nach folgenden Kriterien beschreibend analysiert: *inhaltliches Verstehen, Textverständlichkeit, Textausgestaltung, Wortebene, syntaktische Ebene* (vgl. Budde 2015) und zum anderen hinsichtlich vorhandener Propositionen mit dem Primärtext abgeglichen (vgl. Berkemeier, Bohl & Funke 2009: 165; van Dijk 1980: Makrostrukturenmodell). Die propositionale Auswertung des Ausgangstextes erfolgte von sechs unabhängigen GutachterInnen. Weiterhin bleibt es zu berücksichtigen, dass individuelle Prioritätensetzungen bei der Textproduktion immer eine Rolle spielen.

#### (4) Leitfadengestütztes Interview

Ein direkt im Anschluss an den Paper-Pencil-Test durchgeführtes Leitfadeninterview wurde mit zweifacher Funktion ausgewählt: Anknüpfung an kognitive Tätigkeiten bei der konkreten Textarbeit und Reflexion der Anwendungen mit Bezug auf unterrichtliche Erfahrungen. Das Interview bildet also ein Bindeglied zwischen dem Paper-Pencil-Test und dem Fragebogen. Die grundlegende Leitfadenzonzeption orientierte sich an den zeitlichen Abfolgen im Leseprozess: vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen (vgl. Nix 2014) und folgte dabei einem Dreischritt: Einführung eines Aspektes durch einen offenen Erzählauftrag, direkter Aufgaben-/Textbezug und Überleitung zu generellen Vorgehensweisen und Erfahrungen. Nach einer Transkription wurden die Daten induktiv und regelgeleitet nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse zusammengefasst.

Abschließend wurden die bisherigen Teilergebnisse der einzelnen SchülerInnen zusammengeführt und miteinander in Beziehung gesetzt. Sobald alle zwölf Einzelfallanalysen zur Verfügung stehen, werden ausführliche Fallvergleiche vorgenommen.

### 3. Kognitive Fähigkeiten bei der Textbe- und -verarbeitung

Im Folgenden werden exemplarische Auszüge aus den Analysedaten der fünfzehnjährigen Mina<sup>2</sup> hinsichtlich ihres kognitiven Potentials im Umgang mit Texten dargelegt. Die Schülerin lebt seit ca. zwölf Monaten in Deutschland. Seit ihrer Ankunft besucht sie gemeinsam mit anderen SeiteneinsteigerInnen einen DaZ-Unterricht und ist mit einigen Fächern in eine Regelklasse integriert. Der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache findet täglich statt und umfasst durchschnittlich 16 Schulstunden pro Woche. In ihrem Herkunftsland im Nahen Osten hat sie neben dem Erstsprachenunterricht auch am Fremdsprachenunterricht (Arabisch, drei Jahre; Englisch, zwei Jahre) teilgenommen.

Auf die Frage der Interviewerin (I), was für die Schülerin im Ausgangstext über die Firmengeschichte von Ritter Sport wichtig gewesen sei, antwortet die Befragte (B) wie folgt:

---

Prüsmann, Franziska (2016), Ein Blick hinter die Kulissen: SeiteneinsteigerInnen und ihre kognitiven Fähigkeiten bei der Textarbeit – das LAWA-Projekt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 2, 57-67. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Tab. 2: Transkriptionsausschnitt: Leitfadeninterview

Interviewausschnitt	Kategorisierung
<p>73 I: okay. (-) ähm (---) und was war wichtig? (2.0)</p> <p>74 B: zum beispiel hm welche jahre (-) und::, ähm (3.0) ja wie viel person, wie viel mitarbeit waren da (-) und ähm (3.0) früher war (-) was anderes und jetzt ist (---) ganz anderes; zum beispiel eine neue bio (-) schokolade- (--)</p>	<p><u>Wichtiges im Text Ritter Sport:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jahreszahlen</li> <li>- Personen-/Mitarbeiteranzahl</li> <li>- Vergleich früher und heute (z.B. heute neue Bio-Schokolade)</li> </ul>

Mina hat den Kerninhalt des Primärtextes, das Textthema, erfasst. Sie abstrahiert die gelesenen Details zu den einzelnen Jahrzehnten von der Gründung des Unternehmens bis zum heutigen Zeitpunkt und erkennt dabei, dass es grundsätzlich um die Firmenentwicklung geht. Mit Spezifizierungen, wie veränderte Mitarbeiterzahlen und die Einführung einer Bio-Schokolade, gibt sie Beispiele an, welche Aspekte bei der Unternehmensentwicklung beschrieben werden. Um zum Thema eines Textes zu gelangen, müssen die einzelnen Inhaltspropositionen zu einer größeren Einheit zusammengefasst werden, beim Gelingen wird auch von **thematischer Kohärenz** gesprochen (vgl. Fix 2008: 77).

Die Seiteneinsteigerin erkennt die chronologische Abfolge des Textes und übernimmt eine solche **Inhaltsstrukturierung** auch für ihre eigene Textproduktion. Dabei gelingt es ihr, mit Ausnahme einer Kohärenzeinbuße zu Textbeginn, die wichtigsten Propositionen zu erfassen und komprimiert wiederzugeben. Notwendige Prioritätensetzungen und Detailaussparungen lassen auf ein gewisses **Textsortenwissen** (Sachtextzusammenfassung) schließen:

Tab. 3: Textauszug: Primärtext und Paper-Pencil-Test

Primärtext	Textzusammenfassung
2005 wird direkt neben dem Firmengelände das neue MUSEUM RITTER mit dem erweiterten „SchokoLaden“, dem Besucherzentrum der Firma, und einem Café eröffnet. Im Besucherzentrum werden die Herstellung von Schokolade und die Geschichte von Ritter Sport präsentiert. 2008 werden neue Bio-Schokoladen entwickelt.	Die hatten in 2005 eine neue Museum Neben dem Firmengelände. in 2008 wollten neu Schokoladen Produzieren.

Textstellen, die wichtig zu sein scheinen, erkennt die Schülerin u.a. an Kennzeichnungen mit Anführungsstrichen:

Tab. 4: Transkriptionsausschnitt: Leitfadeninterview

Interviewausschnitt	Kategorisierung
<p>91 I: gibt es NOCH was, was du am text sIEhst, ähm (-)was dir hilft? (2.0)</p> <p>92 B: ja ( ) sowas (-) hm kleinen hier; [auf Anführungszeichen zeigend] (-)</p> <p>93 I: hm anführungszeichen?</p> <p>94 B: ja (-) und (-) ich wusste; das ist ein bisschen wichtig:, . (--)</p>	<p><u>Orientierung beim Lesen (Text: Ritter Sport):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anführungszeichen (Wichtiges)</li> </ul>

Diese von der Lernerin geschilderte Erkennungsstrategie wichtiger Textpassagen findet sich in ihrer Textproduktion wieder, denn Passagen, die mit Anführungszeichen gekennzeichnet sind, erhalten von ihr besondere Aufmerksamkeit:

Tab. 5: Textauszug: Primärtext und Paper-Pencil-Test

Primärtext	Textzusammenfassung
In dieser Zeit entwickelte Clara Ritter eine originelle Idee: „Produzieren wir doch eine Schokoladentafel, die in jede Sportjacketasche passt und nicht bricht.“ 1932 wurden die ersten quadratischen Schokoladentafeln produziert. Sie erhielten den Namen „Ritter’s Sport Schokolade“.	eine Frau: Sie heißt Clara Ritter, sie hatte ein gute Idee gesagt. Sie wollte eine Schokoladentafel Produzieren. und sie wollte die Schokoladentafel in jede sport-jacket tasche Passt. Sie hat ersten quadratischen Schokoladentafel in 1932 produziert. Sie wollte die Schokolade Name wie ihre Name. Dann hat sie Ritter’s Sport Schokolade gesagt.

Mina gibt diesen für sie relevanten Absatz mit einer – im Vergleich zum Ausgangstext – höheren Wortanzahl wieder. Obgleich sie die zentralen Wortwendungen übernimmt, bettet sie diese in **neue Satzkonstruktionen** ein. Zum Beispiel umschreibt sie die in direkter Rede vorgeschlagene Produktionsidee mit einer „Wollte“-Konstruktion. Dass sie den Inhalt nicht reflexionslos satz- oder absatzweise rekonstruiert, zeigt sich hier u.a. daran, dass die Person Clara Ritter im Primärtext bereits im vorherigen Absatz erwähnt wurde, in der Schülertextzusammenfassung aber erstmalig genannt und entsprechend eingeführt wird. Zusammenhänge zwischen den einzelnen Sätzen stellt die Seiteneinsteigerin durch den Einsatz von **einfachen Kohäsionsmitteln** her: eine Frau – sie – Clara Ritter – sie; eine Schokoladentafel – die Schokoladentafel; dann.

Die letzten zwei Sätze des Absatzes zeigen, dass Mina implizite Textinformationen explizit benennen kann: Sie führt aus, dass die Sportschokolade den gleichen Namen wie ihre Gründerin trägt. Das Phänomen, dass Informationen über den eigentlichen Text hinaus benannt werden, zeigt sich auch an einer weiteren Stelle:

Tab. 6: Textausschnitt: Primärtext und Paper-Pencil-Test

Primärtext	Textzusammenfassung
In den 60er- und 70er-Jahren werden viele neue Sorten produziert und jede erhält eine eigene fröhliche Farbe.	In 1960 und 1970 Jahren Die haben neue Sorten produziert. Und die hatten jeder eine andere farbe wie orang – blau – rot – gelb.....

Die als fröhlich charakterisierten Farben werden von der Schülerin mit konkreten Beispielen ausgeschmückt. Solche **Konstruktionsprozesse** sind wichtige Bestandteile des Verarbeitungsprozesses (vgl. Ballstaedt 2006).

Der Ausgangstext ist durch viele Passivverwendungen gekennzeichnet. Ob der Seiteneinsteigerin diese Konstruktionen bekannt oder unbekannt sind, kann nur vermutet werden, allerdings kann eindeutig festgestellt werden, dass die Lernerin in der Lage ist, die Passiv- in Aktivkonstruktionen umzuwandeln.

Im Interview kann Mina klar beschreiben, wie sie mit unbekannten Texten umgeht:

Tab. 7: Transkriptionsausschnitt: Leitfadeninterview

Interviewausschnitt	Kategorisierung
<p>32 B: erstmal lese ich und dann (-) ähm (-) (&lt;&lt;p&gt; heißt das?&gt;) ((lacht)) [auf unterstrichenes Wort zeigend] (--)</p> <p>33 I: unterstreichen?</p> <p>34 B: ja; unterstreichen. danach ähm (-) ich muss denken (--) äh manchmal haben wir ein bisschen fragen:, und müssen wir diese fragen beantworten aber manchmal nicht und müssen wir:, notieren(--)</p>	<p><u>Vorgehen bei unbekannten Texten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesen</li> <li>- Unterstreichen</li> <li>- Denken</li> <li>- Ggf. Fragen beantworten</li> </ul>

Dieser Interviewausschnitt zeigt, dass die Schülerin einen generellen Handlungsplan verfolgt, wenn sie vor die Herausforderung neuer Texte gestellt wird. Auf Nachfrage erläutert sie, dass sie sowohl **unbekannte Wörter unterstreicht als auch Textstellen, die ihr wichtig erscheinen**. Dass die Lernerin das Unterstreichen dabei nicht nur als reine Technik um des Selbstzweckes wegen ausübt, zeigen ihre Aussagen zum wiederholten Lesen:

Tab. 8: Transkriptionsausschnitt: Leitfadeninterview

Interviewausschnitt	Kategorisierung
<p>65 I: okay. (---) hm. (-) was hast du nach dem äh lesen gemacht? (--)</p> <p>66 B: nach dem lesen ich hab bisschen überleg(h)en äh dann (-) äh hab ich ähm nochmal diese text geguckt (-) und dann hab ich (-) paar sachen geschrieben. (--)</p> <p>67 I: hm. hast du ihn auch ein zweites mal gelesen, den text?</p> <p>68 B: ja. (---)</p> <p>69 I: war beim [zweiten]</p> <p>70 B: [aber] nur äh diese (-) hm was wichtig ist. (-) [...]</p>	<p><u>Vorgehen nach dem Lesen (Text: Ritter Sport):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Überlegen</li> <li>- Noch einmal in den Text gucken/Wichtiges noch einmal lesen</li> <li>- Schreiben</li> </ul>

Die Schülerin hat Teile des Ausgangstextes ein zweites Mal gelesen; nämlich die Passagen, die für sie von Relevanz waren. Genau solche Textstellen hat sie im Vorfeld markiert. Durch den erneuten Rückgriff auf diese Stellen bekommt die Tätigkeit des Unterstreichens eine Funktion und wird zur **Textverstehensstrategie** (vgl. Bimmel & Rampillion 2000: Ausführungen zu Lern-techniken und -strategien). Ihr strategisches Handeln im Verstehensprozess wird auch durch das mehrmalige Lesen mit konkreter **Leseabsicht** sichtbar:

Tab. 9: Transkriptionsausschnitt: Leitfadeninterview

Interviewausschnitt		Kategorisierung:
<b>140 B:</b>	ja- muss ich das machen, weil (--) hm (-) das muss ich n bisschen überlegen:, was bedeutet das? und hm (-) sowas (-) wenn ich einmal lese (-) äh (-) ich verstehe nichts; weil das muss ich erstmal denken; (-) äh was das bedeutet. (-) dann kann ich wieder lesen (-) und wichtige sachen nochmal lesen- dann kann ich so verstehen <p> diese text.> (--)	<u>Vorgehen bei schwierigen Texten:</u> - Einmal lesen (mangelndes Verständnis) - Über Bedeutungen nachdenken - Wichtiges noch einmal lesen (Verständnis)

Die genauen Vorgehensbeschreibungen und Reflexionen zeigen, dass die Seiteneinsteigerin auf der metakognitiven Ebene in der Lage ist, ihren Lese- und Verstehensprozess zu strukturieren.

Mina gibt im Interview an, dass ihr Umgang mit Texten im damaligen Erstsprachen- und jetzigen DaZ-Unterricht gleich sei – mit dem Unterschied, dass sie in ihrer Erstsprache keine Wörter nachschlagen musste. Ihre Ausführungen im Fragebogen zeigen ebenfalls, dass die Textarbeit im Erst- und Fremdsprachenunterricht eine gewisse Bedeutung hatte:

Tab. 10: Zusammenschnitt: Fragebogen II

Sprachenunterricht im Vergleich					
		Erstsprache	Erste Fremdsprache	Zweite Fremdsprache	Deutsch als Zweitsprache
<b>Arbeit mit einem Lehrbuch</b>		Viel	Viel	Viel	Sehr viel
<b>Geförderte Fertigkeiten:</b>	- <b>Lesen</b>	Sehr viel	Mittelmäßig viel	Viel	Viel
	- <b>Schreiben</b>	Sehr viel	Mittelmäßig viel	Viel	Viel

Es ist also davon auszugehen, dass die Lernerin die Arbeit mit Texten kennt und zumindest Teile ihrer Fähigkeiten in diesem Kontext sprachenübergreifend einsetzen kann. In welcher Form und in welchem Umfang der Sprachenunterricht in Erst- und Fremdsprachen die Textarbeit begleitet und gefördert hat, bleibt unklar.

#### 4. Ergebnisreflexion

Natürlich können und müssen die dargelegten Ergebnisse auch kritisch hinterfragt werden:

a) *Lediglich die positiven Ergebnisse wurden fokussiert.*

Zweifelsfrei wurde der Blickwinkel auf die vorhandenen kognitiven Fähigkeiten der Seiteneinsteigerin im Umgang mit Texten gelenkt. Die Daten hätten auch nach anderen Selektionskriterien analysiert werden können, z.B. nach noch nicht verfügbaren Lese- und Schreibkompetenzen. Eine solche defizitorientierte Betrachtung wäre allerdings nicht zielführend gewesen: Das LAWA-Projekt will bereits vorhandenes Potential aufzeigen, damit langfristig eine gezielte Förderung im Sinne einer Lernerorientierung möglich ist.

b) *Aufgrund eingeschränkter sprachlicher Mitteilungsfähigkeiten können keine eindeutigen Aussagen zu vorhandenen Textkompetenzen getroffen werden. Der Interpretationsspielraum ist dabei sehr groß.*



Keine gemeinsame ersprachliche Basis zwischen Lernerin und Forscherin stellte eine große Herausforderung an das Forschungsprojekt. Deshalb ist eine hohe methodische Sensibilität gefragt: Zum einen werden Ergebnisse im Idealfall durch Analysedaten aus mehreren Erhebungsinstrumenten abgesichert, und zum anderen werden Auswertungsergebnisse von verschiedenen Personen geprüft und analysiert. Eine genaue Dokumentation der Verfahrensweisen gilt hierbei als notwendiges Gütekriterium (vgl. Mayring 2002: 144-145).

Die Sprachbasis muss in jeder neuen Sprache erworben werden, Teilaspekte vorhandener Textkompetenz können hingegen, sobald gewisse sprachliche Grundkenntnisse vorhanden sind, gewinnbringend in die neu gelernte Sprache transformiert werden. Zu den transferfähigen Teilkompetenzen zählen u.a. die Kohärenzkompetenz sowie die strategische Kompetenz (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008: 53). Gerade weil diese sprachenübergreifenden Transferprozesse möglich sind, lohnt es sich zwischen den Zeilen zu lesen und den Blick auf vorhandene Potentiale zu richten, die zwischen orthografischen und syntaktischen Unregelmäßigkeiten nicht immer eindeutig zu erkennen sind.

c) *Aus einem Einzelfall können keine generalisierten Ergebnisse gefolgert werden.*

Die Vorstellung eines Einzelfalls lässt keine allgemeingültigen Schlüsse zu, zumal die Gruppe der SeiteneinsteigerInnen sprachbiografisch sehr heterogen ist. Um vorsichtige Tendenzen hinsichtlich möglicher Typenbildungen aufzuzeigen, sind nach Abschluss der letzten Erhebungs- und Auswertungsphase Fallvergleiche und Fallkontrastierungen vorgesehen.

Ogbleich ein einzelner Fall keine Generalisierungen zulässt, stellt er exemplarisch dar, welches kognitive Potential bei einer lernerorientierten Betrachtungsweise zum Vorschein kommen kann. Umso wichtiger ist, dass solche Lernpotentiale im regulären Deutschunterricht nicht verloren gehen, sondern aufgegriffen und weiter genutzt werden. Anknüpfungspunkte bieten dabei die Fremd- und Mehrsprachenforschungen, wobei die spezifische Ausgangslage der SeiteneinsteigerInnen Berücksichtigung finden muss. Wie Deutschlehrende derzeit Textproduktionen mehrsprachiger SchülerInnen einschätzen, wird aktuell in meinem Dissertationsprojekt erforscht.

## Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2014), Triangulation. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevil; Feldmeier, Alexis; Gültekin Karakoc, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 47-56.
- Ballstaedt, Steffen-Peter (2006), Zusammenfassen von Textinformation. In: Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut F. (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, 117-126.
- Bär, Marcus (2009), *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klasse 8 bis 10*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Behr, Ursula (2007), *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Berkemeier, Anne; Bohl, Thorsten & Funke, Reinold (2009), Modulare Sprachförderung an Hauptschulen. Bausteine lesen und Schreiben – Eine Projektskizze. In: Schneider, Karl; Schwab, Götz & Weingardt, Martin (Hrsg.), *Hauptschulforschung konkret. Themen – Ergebnisse – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 159-169.
- Bimmel, Peter & Rampillon, Ute (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudienprojekt des Goethe-Instituts*. München: Langenscheidt.
- Budde, Monika (2015), Mehrsprachige Potentiale von SeiteneinsteigerInnen wahrnehmen und nutzen. Das Projekt LAWA. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.), *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 137-168.

- Doff, Sabine & Giesler, Tim (2014), Jack in search of Jill. Möglichkeiten und Grenzen der individuellen Förderung im Englischunterricht. In: Bohl, Torsten; Feindt, Andreas; Lütje-Klose, Birgit; Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (Hrsg.), *Fördern*. Friedrich Jahresheft XXXII. Seelze: Friedrich Verlag, 79-81.
- Ezhova-Heer, Irina (2011), Untersuchungen zur Förderung der Schreibkompetenz der zugewanderten Kinder und Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion. In: Baur, Rupprecht S. & Hufeisen, Britta (Hrsg.), *Vieles ist sehr ähnlich. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 113-135.
- Fix, Martin (2008), *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Gläser-Zikuda, Michaela (2001), *Emotionen und Lernstrategien in der Schule. Eine empirische Studie mit Qualitativer Inhaltsanalyse*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Hawkins, Eric (1991), *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hesse, Hermann-Günter; Göbel, Kerstin & Harting, Johannes (2008), Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim & Basel: Beltz, 208-230.
- Hufeisen, Britta (2010), Lernforschung Deutsch als zweite (und weitere) Sprache. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (2.Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 385-394.
- Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut F. (2006), Lernstrategien. Zur Strukturierung des Forschungsfeldes In: Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut F. (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, 1-23.
- Marx, Nicole (2004), Forschungsmethoden zur Mehrsprachigkeit und zum multiplen Spracherwerb. In: Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.), *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 65-79.
- Marx, Nicole (2005), Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaFnE“. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mayring, Philipp (2002), *Einführung in die Qualitative Sozialforschung* (5.Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Michalak, Magdalena (2010), Zum Anforderungsprofil für Lehrkräfte in mehrsprachigen Klassen. In: Stiftung Mercator (Hrsg.), *Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende*. Münster: Waxmann, 141-157.
- Mißler, Bettina (1999), *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Nix, Daniel (2014), Förderung der Lesekompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael & Spinner, Kaspar H. (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht*. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 139-189.
- Nussbaumer, Markus (1996), Lernerorientierte Textanalyse – Eine Hilfe zum Textverstehen? In: Feilke, Helmuth & Portmann, Paul R. (Hrsg.), *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett, 96-112.
- Sander, Ilse; Braun, Birgit; Doubek, Margit; Fügert, Nadja & Vitale, Rosanna (2011), *DaF-Kompakt A1-B1. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Kursbuch*. Stuttgart: Klett.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008), *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr.
- van Dijk, Teun A. (1980), *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. München: DTV (Orig.: Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding. Utrecht/Antwerpen 1978).

## Anmerkungen

---

<sup>1</sup> Die Ergebnisse gelten unter Kontrolle sonstiger Einflussvariablen (sozioökonomischer Status, Bildungsgang etc.).

<sup>2</sup> Name durch Pseudonym ersetzt.